

أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض

زيدون كريم جبر أحمد الحسنوي

بتول بناي زبيري

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

zaidoonkareem@gmail.com

batool.banai@uobabylon.edu.iq

معلومات البحث
تاريخ الاستلام : 2020 / 10 / 12
تاريخ قبول النشر : 2020 / 10 / 18
تاريخ النشر : 2020 / 12 / 10

المستخلص

يهدف البحث التعرف إلى أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. تألفت عينة البحث من (10) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، اختيروا من روضة الكرامة الحكومية في مركز محافظة بابل. وقد استخدم تصميم تجريبي ذو الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية (ن=5)، وضابطة (ن=5)، واختبار تنبؤي للمجموعة التجريبية. ولتحقيق أهداف البحث استخدم برنامج تعليمي مسند إلى اللعب البنائي أعد لهذا الغرض، واختبار "إنتاج الرسوم" TCT-DP للتفكير الإبداعي. وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التطبيق البعدي والتطبيق التنبؤي للمجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي. وفي ضوء هذه النتائج، استنتج الباحث أن البرنامج التعليمي الذي أعمد في البحث له أثر فعال في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، وأوصى باستخدامه في رياض الأطفال إلى جانب منهج وحدة الخبرة الشامل.

الكلمات الدالة: اللعب البنائي، التفكير الإبداعي، أطفال الرياض.

The Effect of Constructive Play on Developing Creative Thinking among Kindergarten Children

Batool Banai Zubairy

Zaidoon kareem jebur Ahmed ALhasnawi

College of Education and Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

The research aims to identify the effect of constructive play and the extent of its effect on the development of creative thinking of kindergarten children. The research sample consists of (10) boys and girls between (5-6) years old, chosen from the Karama State Kindergarten in Babylon Governorate Center. A pre-test/ post-test experimental design is used for the experimental group (n = 5), and control group (n = 5). A follow-up test is also used with the experimental group. To achieve the research objectives, an educational program based on constructive play is prepared for this purpose, and the TCT-DP "Drawing Production" test for creative thinking is used. The research has found that there are statistically significant differences in the means of the rank degrees of creative thinking between the experimental and control groups in favor of the experimental group, and there are no statistically significant differences between the means of the rank degrees of post-application and the follow-up application of the experimental group in creative thinking. Drawing on these results, it is concluded that the educational program used in the current research has a successful effect on developing creative thinking among kindergarten children recommending its use in kindergartens in addition to the comprehensive experience unit curriculum.

Keywords: Construction play, Creative Thinking, Kindergarten children

مشكلة البحث

يشهد الواقع العراقي منذ أربعة عقود ولا يزال ظروفًا غير طبيعية انعكست سلبًا على النظام التعليمي بشكل عام ورياض الأطفال بشكل خاص، فبعد أن كان النظام التعليمي في منتصف سبعينيات القرن الماضي يُعد كأحد أفضل الأنظمة التعليمية في المنطقة حسب تصنيف الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة يونسكو⁽¹⁾، بات اليوم خارج التصنيف العالمي حسب مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر في (2019) عن دافوس Davos؛ لافتقاره لأبسط المعايير التنافسية التعليمية الدولية. وقد وجد الباحث أن البرامج المُقدّمة للأطفال في الرياض تكاد تغفل الأنشطة القائمة على اللعب بشكل عام واللعب البنائي بشكل خاص حيث إنَّ هناك غيابًا شبه تام لأدوات وأنشطة اللعب البنائي في المؤسسات المنيّة على الرغم من أنه يمثل أكثر من (50%) من نشاط اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة^(2; 3) متجاهلة بذلك الدور الحيوي للعب في تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة المبكرة الذي أكدته العديد من الدراسات^(4; 5; 6) ومما تقدّم وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي شهدته الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع اللعب ودوره في تنمية التفكير الإبداعي عن طريق البرامج التربوية لم يجد الباحث أي دراسة علمية على مستوى البيئة العراقية لرياض الأطفال - على حد علم الباحث - تناولت اللعب البنائي بالدراسة، وهذا ما عزز اهتمام الباحث بموضوع اللعب البنائي وأثار فضوله العلمي لدراسة أثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. ومن هنا تحدت مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض؟

أهمية البحث

اللعب هو السمة المميزة لطفل الروضة حيث يستغرق جزءًا كبيرًا من وقته في اللعب، فهو يُحفّز الفضول والمرونة والارتجال ويعزّز سلوك حلّ المشكلات لديه، فهو أول نشاط إبداعي للأطفال يساعد على إعطاء فرصة للعمل والإجادة والانتقان والتدريب على الإبداع⁽⁴⁾.

وتُظهر الدراسات أنه عند اختيار أنشطة اللعب الحر، يتم اختيار اللعب البنائي لأكثر من (50%) من الوقت من قبل أطفال الرياض، أي إنَّ اللعب البنائي يمثل أكثر من (50%) من نشاط اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة^(2; 3; 7). علاوة على ذلك يبدو أن اللعب البنائي يلعب دوراً بالغ الأهمية، سواء في مرحلة رياض الأطفال أو في بيئة اللعب الحر⁽⁸⁾. فقد وجد بعض الباحثين أن اللعب بالكتل وهي إحدى مواد اللعب البنائي تقدّم مساهمات في مجالات النمو الرئيسية مثل المجالات الاجتماعية والمعرفية والجسدية. على سبيل المثال، بالنسبة للمجال الجسدي والمعرفي، يكون الأطفال مستيقظين عقلياً، ويتعلّمون كيفية تفسير خطوات المعلومات الحسية أثناء مسكهم للكتل^(9; 10).

وأشارت دراسة كل من إيسبل ورينز⁽¹¹⁾ إلى أن اللعب بالكتل - وهي إحدى مواد اللعب البنائي - يساهم في اتقان اللغة وتطوير هياكل الكلام بشكل أفضل من التظاهر بلعبة التدبير المنزلي. وقام كل من ويلهوسين وكيف⁽¹²⁾ بالتحقيق في فوائد اللعب البنائي بالكتل حيث وجدوا أن حلّ المشكلات، والتفكير المنطقي، والمعرفة في المجال المادي، وتعلّم الرياضيات في سنّ مبكرة جداً بما في ذلك العدّ، وتحديد الأشكال، والفرز، والتصنيف يمكن تعزيزها عبر اللعب البنائي بالكتل. وقام نيس وإيردي⁽¹³⁾ بالتحقيق في تطوير الهياكل المكانية والحس العددي بين 23 طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات. إذ طُلب من الأطفال بناء هياكل ثلاثية الأبعاد بعدد معين من الليجو، ونتيجة لذلك، تم الكشف عن أن تطوير التصورات المكانية والهياكل الثلاثية الأبعاد التي تم إنشاؤها بواسطة الأطفال كانت مرتبطة بشكل إيجابي. وأشارت دراسة كل من ناث وسزوكس⁽¹⁴⁾ الذين أكدوا أن اللعب البنائي طور المهارات الرياضية، فقد درسوا العلاقة

بين القدرة على تركيب اللجوج والأداء المعرفي والرياضي في دراستهم. وفي نهاية الدراسة، وجدوا أن مهارات بناء اللجوج مرتبطة بشكل إيجابي بالمهارات الرياضية، وتحسن الذاكرة البصرية والمكانية. وفي دراسة أخرى أجريت على أطفال ما قبل المدرسة، إذ أظهرت النتائج وجود فرق كبير في المهارات الحركية الدقيقة بين أطفال المجموعة التجريبية الذين شاركوا في نشاط التعلم مع طريقة اللعب البنائي التي تستخدم وسائط الطين وأطفال المجموعة الضابطة الذين شاركوا في التعلم بالطريقة التقليدية⁽¹⁵⁾. وأشارت دراسة استكشافية إلى أن اللعب بالكتل كان له القدرة على تحسين مهارات الرياضيات في مرحلة الطفولة المبكرة⁽¹⁶⁾. واستمراراً لهذه الدراسات التي أكدت أهمية توافر نشاطات اللعب البنائي في مرحلة رياض الأطفال من أجل تنمية الأطفال في جوانب النمو المختلفة، وانطلاقاً من أن التفكير الإبداعي هو أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، وأن مرحلة رياض الأطفال من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين. يرى الباحث بان هناك حاجة ماسة وأهمية كبيرة لإجراء دراسة تهدف إلى معرفة أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. إذ إن الإبداع إذا لم يُشجّع في مرحلة الطفولة المبكرة فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى، وأنه صفة مشتركة بين جميع الأطفال، وذلك ما أوضحته مجموعة من الدراسات (17; 18; 19; 20) التي أكدت أن الإبداع يمكن تنميته بالتدريب عن طريق تصميم وإنتاج برامج لتعليم التفكير والإبداع للأطفال. وتعزز أهمية البحث عن طريق ما يرمي إليه الباحث من إعداد برنامج تعليمي قائم على اللعب البنائي وإمكانية تعميمه على رياض الأطفال كمحاولة من الباحث لدفع رياض الأطفال لاعتماد برامج خاصة بتنمية وتطوير التفكير الإبداعي فضلاً عن منهج وحدة الخبرة المعتمد في رياض الأطفال.

وفي ضوء ما تقدّم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية بالنقاط الآتية:

الأهمية النظرية

- 1- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة إذ تُعدّ مرحلة التأسيس في تكوين شخصية الطفل لنواحيه المختلفة، وإنّ العمل مع الأطفال في هذه المرحلة له خصائصه ومميزاته وهو بحدّ ذاته يحتاج إلى دراسة.
- 2- إثارة الاهتمام نحو أهمية النمو العقلي وسرعته في مرحلة الطفولة المبكرة، وأنّ الأطفال في هذه المرحلة لديهم القدرة على التعلم بدرجة أعلى من الكبار، إذ يُمكنهم تعلم أيّ خبرة تعليمية إذا ما قُدمت بأسلوب مناسب.
- 3- يؤكد البحث الحالي على الدور الرئيس للعب بوصفه الأسلوب الأمثل للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، فهو الأداة الأساسية لتحقيق نمو هائل في جميع جوانب نمو الطفل الإدراكية والاجتماعية والعاطفية والخيالية والجسدية.
- 4- تناول مفهوم اللعب البنائي لما له من أهمية كبيرة، إذ أنّه يمثل أكثر من (50%) من نشاط اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة.
- 5- تناول مفهوم الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة مع لفت الانتباه إلى أهمية تنمية التفكير الإبداعي في هذه المرحلة العمرية.
- 6- تُعدّ محاولة علمية لم يسبق تناولها من قبل الباحثين في البيئة العراقية -على حدّ علم الباحث- لدراسة موضوع اللعب البنائي وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض.
- 7- رفد المكتبات العلمية، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في إفادة الباحثين وطلبة العلم، وخاصة من المهتمين بالإبداع وطرق تنميته لدى أطفال الرياض.

الأهمية التطبيقية

- 1- رَفد المِيدان التربوي بأداة حديثة لقياس التفكير الإبداعي، يمكن الاستفادة منها في بحوث لاحقة.
- 2- يكتسب البحث الحالي أهميته عن طريق تقديم برنامج تعليمي قائم على اللعب البنائي، قد يكون ملائماً لسدّ النقص الحاصل في البرامج الخاصة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض.
- 3- توعية مُعلّّّّات رياض الأطفال بضرورة توافر مواد اللعب البنائي لما لها من أهميّة كبيرة في تنمية الأطفال في جوانب النمو المختلفة.
- 4- إنّ نتائج البحث وما توصّل إليه من مقترحات يُمكن أن تُثير بحوث نظرية وميدانية تُعمّقُ الموضوع وتُعزّزُ أسس المعرفة في هذا الميدان.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض.

ولأجل التحقق من هذا الهدف وضعت الفرضيات الآتية:

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي.
- 3- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والنتابعي.

حدودُ البحث

يتحدّد البحث الحالي بأطفال الصف التمهيدي الذين هم بعمر (5-6) سنوات ولكلا الجنسين (ذكور- أنثى)، المُتحقّين في رياض الأطفال الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل مركز الحلة للعام الدراسي 2019- 2020.

تحديد المصطلحات:

اللعبة البنائية:

عَرَفَهُ كُلُّ مَنْ:

سميلانسكي (Smilansky 1978): التعامل البيدوي مع الموضوعات لبناء أو تكوين شكل أو شيء ما⁽²¹⁾.

روجرز وسويرز (Rogers & Sawyers 1992): استخدام خامات اللعب مثل الوحدات البنائية والصلصال والأوراق لابتكار شيء يظل موجودًا حتى بعد انتهاء الطفل من اللعب⁽²²⁾.

وقد تبني الباحث تعريف روجرز وسويرز (Rogers & Sawyers 1992) **تعريفًا نظريًا** للّعب البنائي. لأنه تعريف حديث ومنسجم مع الإطار النظري للّعب البنائي. ويعرف إجرائيًا بأنه: اللعب بالوحدات البنائية الخشبية وإنتاج تصاميم متنوعة للمنازل، والعمارات، ومؤسسات المدينة، والكراجات والجسور، وحديقة الحيوانات والسوق المتضمنة في نشاطات البرنامج.

التفكير الإبداعي:

عرّفه كل من:

إربان (Urban 1985): القدرة على إنشاء مُنتج جديد وغير عادي ومثير للدهشة من خلال إدراك ومعالجة واستخدام الحد الأقصى من المعلومات المتاحة؛ وربط هذه المعلومات ودمجها وتأليفها مع البيانات المُستمدّة من الخبرة أو العناصر والبيانات المُتخيلة؛ ثم تجميع جميع الأجزاء أو العناصر في موضوع أو شكل كلي؛ وأخيراً يتم التواصل أو مشاركة المنتج الإبداعي مع الآخرين⁽²³⁾.

هينيسي وأمايل (Hennessey and Amabile 1988): قدرة الفرد على إنتاج أشياء مناسبة وجديدة⁽²⁴⁾.

دونلي (Donnelly 1994): القدرة على مراقبة المواد والأشياء وتحويلها إلى أشكال جديدة ومُبتكرة⁽²⁵⁾.

وقد تبني الباحث تعريف إربان (Urban 1985) تعريفاً نظرياً، لتبنيّه اختبار إربان وجلين "إنتاج الرسوم" للتفكير الإبداعي. أما التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال عن طريق استجاباتهم على اختبار إربان وجلين "إنتاج الرسوم" للتفكير الإبداعي.

إطار نظري

اللعب البنائي: إنّ إحدى طرائق النظر إلى اللعب البنائي هي التفكير فيه كمجموعة من الأسئلة حول قيمة مواد اللعب التي يستخدمها الأطفال لبناء أو إنشاء شيء ما. وتشتمل مواد اللعب هذه على أيّ عناصر يمكن تجميعها أو تشكيلها في هياكل، مثل كتل الليجو، المكعبات، الوحدات البنائية الخشبية، الطين، وحتى الأشياء الطبيعية مثل شفرات الحشائش وأنماط النسيج والحصى لصنع تصميمات معينة. وتتضمن أيضاً أشياء إلكترونية، مثل الرموز المنقولة التي يمكن تجميعها على شاشة الكمبيوتر. ويمكن أن تكون الإنشاءات ثابتة أو ديناميكية، أي أنّ البناء يمكن أن يكون مُنتجاً ثابتاً أو مُنتجاً متحركاً. فعلى سبيل المثال، يكون أحد أبراج الكتل ثابتاً، في حين إنّ الرسوم المتحركة على جهاز الكمبيوتر تتمتع بالديناميكية وينخرط الأطفال في اللعب البنائي عندما يحاولون صنع شيء ما من الرسم، أو من أنماط الفسيفساء الجذابة، أو بناء شيء من الوحدات البنائية الخشبية... الخ.^(26; 27)

اللعب البنائي في مرحلة الطفولة المبكرة: إنّ اللعب البنائي شائع في مرحلة الطفولة المبكرة، وتشير الدراسات إلى أنّ (50٪) من وقت الأطفال يُقضى في اللعب البنائي^(2; 3). ففي المجتمعات التقليدية، يجري اللعب البنائي في العادة بالأشياء المحيطة بالأطفال. لكن في المجتمعات الحديثة يتضمن اللعب البنائي لعب صنعت خصيصاً للأطفال، وهذه اللعب هي كثيرة ومتنوعة مثل كتل ومكعبات البناء والقرميد والكرات وألغاز الصور المُقطّعة ولعب المُصغرات كالسيارات والحيوانات، وإلى جانب ذلك توجد مجموعات من اللعب لأنشطة البنائية والتمثيلية والخيالية مثل مجموعات القطارات والمزرعة والقلاع وغيرها. غير أنّه في مدة الطفولة المبكرة لا يحتاج الأطفال من عمر سنتين إلى أربع سنوات بالفعل إلى مدى ضخم من اللعب المتخصصة. فاللعب التقليدية مثل الوحدات البنائية ومكعبات البناء وما إليها توفر مدى جيداً من الإمكانيات لتنمية وإظهار المهارات المعرفية المتزايدة⁽²⁸⁾. أما بعد سنّ الخامسة يبدأ الأطفال في الانتقال من الفرز والتصنيف والتكديس ودفع الكتل إلى بناء منزل وتمثيله بشكل رمزي، على سبيل المثال. ومع ممارسة الأطفال للبناء تصبح هياكلهم أكثر تفضيلاً وأكثر تعقيداً وأكثر تنسيقاً وتوازناً، وهذا ما يتطلب زيادة في عدد قطع اللعب فضلاً عن تنوعها. ومع تقدّم عمر الطفل يمتزج اللعب البنائي مع الاستكشاف واللعب الخيالي

ويصبح شكلاً ناضجاً من اللعب يسمح للأطفال بتعزيز مهارات الاستقصاء وبناء الاستيعاب المفاهيمي. فضلاً عن تزايد تعقيد اللعب البنائي، ويصبح أكثر فاعلية في الطبيعة، ثم يتطور إلى تحويلات واقعية⁽²⁾. ووفقاً لجونسون⁽²⁹⁾ هناك سبع مراحل للعب البنائي بالوحدات البنائية والكتل يمر بها الأطفال وهي كما يأتي:

المرحلة الأولى وهي مرحلة الحمل، والتي يمر بها الأطفال الذين هم بعمر (2-3) سنوات، إذ يحمل هؤلاء الأطفال، ويمسكون، ويسقطون الكتل، وفي هذه المرحلة، ليس لدى الأطفال فكرة لاكتشاف منتجات جديدة، فهم لا يقومون بالبناء باستخدام الكتل أو يقومون ببناء القليل منها، وبدلاً من ذلك يكتشفون خصائص الكتل. إذ يزيد الأطفال الصغار من معرفتهم الجسدية بالأشياء.

المرحلة الثانية وهي مرحلة التكديس، والتي تظهر عند الأطفال الذين هم بعمر (3) سنوات. في هذه المرحلة، يقوم الأطفال بتكديس الكتل بشكل متكرر، إما عمودياً لإنشاء أبراج أو أفقياً لإنشاء صفوف. في هذه المرحلة، يمكن أن يطلب من الأطفال عمل نسخة من النموذج الذي رأوه على البطاقة باستخدام الكتل. وهنا فإن التكرار مهم لنمو دماغ الأطفال وتطوره عن طريق الأنشطة التي يمارسها الأطفال في هذه المرحلة.

المرحلة الثالثة وهي مرحلة الجسر، والتي تلاحظ عند الأطفال الذين هم بعمر (3-4) سنوات. في هذه المرحلة، يبدأ الأطفال في بناء هيكل. إذ يبدؤوا في بناء الجسور بجانب الكتل التي تم تكديسها جنباً إلى جنب في المرحلة السابقة. وقبل إنشاء الجسر الأول، يجرون تجارب بأحجام مختلفة من الكتل، وبعد بناء الجسر الأول يبدؤون في تطوير بنائهم، وتساهم التجارب وأخطاء بناء الجسور في هذه العملية في التطور المعرفي. وإن الأطفال الذين يجربون باستمرار مع محاولات تجسير مختلفة سيجدون النجاح في وقت أبكر من أولئك الذين يسهل هزيمتهم ويعودون إلى بناء الأبراج والصفوف. وفي هذه المرحلة، يجب عرض صور الجسر على الأطفال، وإعطاء فرصة لفحص صور الهياكل المعمارية، وفرصة لدمج اللعب مع المواد الموجودة إلى جانب الكتل (على سبيل المثال، صنع البحر عن طريق وضع زي أزرق على الأرض).

المرحلة الرابعة وهي مرحلة التسييج أو التطويق، والتي تلاحظ عند الأطفال الذين هم بعمر (4) سنوات. في هذه المرحلة، يستخدم الأطفال الكتل لتسييج مساحة معينة. أي إن الأطفال يعتزمون في البداية إنشاء مساحات مسيجة من الكتل، ولكن إذا لم يكن لديهم فهم معرفي للتوجه المكاني (أي معرفة كيفية تدوير الكتل بالاتجاه المناسب)، فسيستمرّون في وضع الكتل في نهاية المطاف لخلق تأثير يشبه الطريق. غالباً ما يتطلب الأمر قدراً كبيراً من الممارسة والعديد من المحاولات قبل أن ينجح الأطفال في ترتيب حتى أربع كتل لإنشاء حاوية أو قفص على شكل مربع. وبمجرد الانتهاء من عملية بناء حاوية أو قفص، يعود التكرار ليسيطر مرة أخرى، وسيقوم الأطفال بإنشاء سلسلة من الحاويات أو الأقفاص أو المساحات المسيجة، كما تصبح هذه المساحات المسيجة أكثر تفصيلاً عندما يُختار الأطفال عن طريق إنشاء أشكال مغلقة جديدة، مثل الدوائر أو الأشكال البيضاوية، أو تغيير حجم المساحة المغلقة، أو إنشاء سلسلة من الحاويات المتصلة. وفقاً لجونسون، يبدأ الأطفال في هذه المرحلة في المصارعة مع المواد رغبةً منهم في جعلها أقل جموداً وأكثر مرونة. في هذه المرحلة، يجب إعطاء حيوانات المزرعة وحديقة الحيوانات والفواكه والخضروات وصور المباني للزراعة من أجل دعم لعب الأطفال.

المرحلة الخامسة وهي مرحلة الأنماط والتماثل، والتي تلاحظ عند الأطفال الذين هم بعمر (5) سنوات. يقوم الأطفال في هذه المرحلة ببناء هياكل متوازنة أو متناظرة ذات أنماط زخرفية. تتضح مبادئ التصميم التي تم تعلمها مسبقاً (الأبراج، والصفوف، والجسور، والأقفاص) مع إضافة الانتباه إلى النمط. وفي

هذه المرحلة، سيبحت الأطفال عن المواد الضرورية لتسهيل بناءهم، مثل العودة إلى رف تخزين الكتلة أو المساومة مع الأطفال الآخرين على الكتل. وقد يقوم الأطفال بتسمية هياكلهم وقد لا يسمونها في هذه المرحلة، ولا يتم استخدام الهياكل في لعبهم. تم إنشاء الهيكل من أجل البناء، وليس كأساس للعب الدرامي الخيالي. المراحل من (2 إلى 5) هي أمثلة على بناء الأطفال لمعرفتهم الخاصة من خلال بناء الكتلة. في كل مرحلة، يحقق الأطفال مكاسب في فهم العلاقات المكانية في معالجة الكتل.

المرحلة السادسة وهي مرحلة التمثيل المبكر، والتي تلاحظ عند الأطفال الذين هم بعمر (5-6) سنوات. في هذه المرحلة، تكون تقنيات البناء التي تم تعلمها سابقاً واضحة في هياكل الكتل للأطفال حيث يتم استخدام عدد أكبر من الكتل واستخدام الأبراج والصفوف والجسور والأنماط بشكل متكرر في نفس الهيكل. لقد اتقن الأطفال أساسيات بناء الكتل وتصميمها، وبدأوا في السيطرة على لعبهم باستخدام الكتل كوسيط وإعطاء اسم للإنشاءات التي تم بناؤها. وفي هذه المرحلة، يجب على الأطفال تقديم منتجهم ويجب منحهم الفرصة لتقديم المنتج.

المرحلة السابعة وهي مرحلة التمثيل اللاحق، والتي تلاحظ عند الأطفال الذين هم بعمر (6) سنوات فما فوق. في هذه المرحلة، يجمع الأطفال بين اللعب الدرامي واللعب البنائي بالكتل. هناك أسماء للمباني التي بناها الأطفال. كما تتضمن المباني تفاصيل يمكن رؤيتها في المباني الحقيقية. وإن التنمية الاجتماعية وتطور اللغة هي الأعلى في هذه المرحلة. وقد اعتمد الباحث هذه المراحل كإطار في بناء أنشطة البرنامج التعليمي. **نظريات اللعب البنائي:** هناك مجموعة من نظريات اللعب، وتسعى جميعها لمحاولة تفسير لماذا يلعب الأفراد في كل الفئات العمرية؟ وتنقسم هذه النظريات إلى مجموعتين: نظريات تقليدية ونظريات حديثة، أما النظريات التقليدية فهي تعكس نظرة فلسفية أكثر من كونها قائمة على البحوث التجريبية والتطبيقية. أما النظريات الحديثة فتأخذ خطوة أبعد من مجرد تفسير لماذا يحدث اللعب بمحاولتها تحديد دور اللعب في نمو الإنسان والشروط التي تساعد على أن يكون اللعب وظيفة تعليمية⁽²²⁾. وسوف يقتصر الباحث على عرض النظريات التي تناولت اللعب البنائي وهي نظرية بياجيه، ونظرية سميلانسكي.

نظرية بياجيه Piaget's Theory: كتب بياجيه (1962) بإسهاب عن مساهمة اللعب في التطور الفكري؛ وجهات نظره تقدم الأساس المنطقي النظري لاستخدام اللعب كاستراتيجية للتدخل. وعد أن اللعب أمر حاسم في التطور المعرفي، خاصة في السنوات الأولى للطفل. وفي رأي بياجيه أن اللعب هو كالتفكير فهناك مراحل تفكير أو نمو عقلي، ولكل مرحلة تفكير، أنماط لعب خاصة بها، ويشكل نمط اللعب في كل مرحلة أساس التطور المعرفي. ولقد ميّز بياجيه ثلاثة مستويات تنموية للعب: الحسية، والرمزية، والألعاب ذات القواعد. عادة ما يتكون اللعب الحسي الحركي من تكرار السلوكيات المختلفة التي تم تعلمها سابقاً؛ لتوفير المتعة على ما يبدو وليس لتحقيق هدف معين. يسود هذا النوع من نشاط اللعب خلال أول عامين من حياة الطفل. أما اللعب الرمزي، الذي يوازي التفكير ما قبل العمليات، يتزايد مع اكتساب الطفل القدرة على استخدام الرموز العقلية لتمثيل التجربة. وخلال هذه المدة، يتظاهر أو يتصور الطفل مع بدء اللعب. فاللعب الرمزي يتطلب من الطفل ليس فقط أن يبدأ في الاضطلاع بدور آخر (سواء أ كان حياً أم غير حي)، بل وأيضاً أن يتذكر التجارب السابقة للاستخدام الحالي. ومن الواضح أن كلاً من هذين الدورين يستند إلى المعرفة. ويبدأ الطفل تنفيذ اللعب الرمزي منذ الشهر الثامن عشر من العمر وتبلغ ذروة الممارسة بعد أشهر عدة من بلوغ الرابعة من العمر لتبدأ مسيرتها نحو الاضمحلال بعد ذلك، ومن ثم تتدنى إلى آخر مراحلها عند حوالي التاسعة من العمر. وبالنسبة للألعاب ذات القواعد (إن يتم طرح هذه المرحلة من اللعب لأنها خارج نطاق عينة البحث)

أما فيما يخصّ اللعب البنائي، فإنّ بياجيه لم يُدرجه ضمن مراحل نموّ اللعب كنوع مستقل من اللعب مثلّ اللعب الوظيفي أو اللعب الرمزي أو اللعب الخاضع للقواعد. ففي نظرية اللعب الأصلية لبياجيه (1962)، يقول، "تشكّل الألعاب البنائية فئة خاصة، يتم وضعها بين الألعاب الحسية-الحركية والرمزية وأيضاً بين هذين النشاطين والنشاط الملائم لهما". ويصف بياجيه اللعب البنائي على أنّه صلة الوصل بين اللعب والعمل، أو "الحد الأدنى" الذي يساعد على ترجمة سلوكيات اللعب العفوية إلى أنشطة تكيفية، أو ما يسمّيه بياجيه نشاطاً ذكياً بالمعنى الضيق للمصطلح. (30; 31)

نظرية سميلانسكي Smilansky's Theory

استناداً إلى العمل السابق لبياجيه (1962)، اقترحت سميلانسكي (1968) أنّ الألعاب الوظيفية والبنائية والدرامية والألعاب ذات القواعد تشكّل تسلسلاً هرمياً تطورياً يتوافق مع مراحل التطور المعرفي. ووفقاً لسميلانسكي، يظهر اللعب الوظيفي أولاً وسيكون النوع الرئيس من اللعب خلال المرحلة الحسية. ويظهر اللعب البنائي أولاً ثمّ اللعب الدرامي خلال مرحلة ما قبل العمليات، وتبرز الألعاب التي لها قواعد خلال المدة العملية الملموسة. وقدمت سميلانسكي (1968) تعريفاً للعب البنائي بأنّه "التعامل اليدوي مع الموضوعات لبناء أو تكوين شكل أو شيء ما"، وشرحت أربعة مستويات من اللعب ترتبط من الناحية التطورية بزيادة في المهارات المعرفية الأساسية: اللعب الوظيفي، الذي يتميز بحركات عضلية بسيطة ومتكررة، مع أو بدون أشياء. أما اللعب البنائي، ينطوي على صنع، بناء، إبداع بناءً على الأفكار. إنّهُ التلاعب بالأشياء، بهدف إنشاء شيء جديد أو مُتخيل، فضلاً عن تجميع الأشياء معاً لتقديم تمثيلات للواقع، على سبيل المثال، استخدام الكتل لبناء برج. أما اللعب الدرامي، الذي يتطلب تطوير مواقف خيالية لتلبية رغبات الطفل أو احتياجاته. وأخيراً الألعاب ذات القواعد، وتتميز بقبول القواعد المُعدة مسبقاً وتعديل السلوك مع هذه القواعد (32; 33; 31).

تعقيب على النظريات

يتّضح من العرض السابق للنظريتين، أنّ نظرية بياجيه هي النظرية المؤسّسة لما يُسمّى بمراحل اللعب التنموية لدى الأطفال التي اقترح فيها بياجيه ثلاثة أنواع للعب: (اللعب الوظيفي، واللعب الرمزي، واللعب وفقاً للقواعد)، ثم جاءت نظرية سميلانسكي لتعدّل على هذه المراحل أو الأنواع لتصبح كما يأتي: (اللعب الوظيفي، اللعب البنائي، اللعب الدرامي، اللعب وفقاً للقواعد). وعند النظر إلى مستويات اللعب التي وضعتها سميلانسكي نجدها أربعة مستويات بدلاً من ثلاثة مستويات لبياجيه، حيث قامت سميلانسكي برفع مرحلة اللعب الرمزي من مستويات بياجيه لتعوض عنه بنوعين من اللعب (البنائي والدرامي)، حيث إنّ رفع اللعب الرمزي، وإضافة اللعب البنائي والدرامي بدلاً عنه، يقودنا إلى عدّة افتراضات:

الافتراض الأول، هل إنّ اللعب البنائي حسب بياجيه هو خليط من سمات اللعب الوظيفي واللعب الرمزي أي ينطوي على خصائص كل من النوعين من اللعب؟ كون بياجيه وضعه ضمناً بين اللعب الوظيفي واللعب الرمزي. **الافتراض الثاني**، هل إنّ اللعب البنائي حسب سميلانسكي هو جزء فضلاً عن اللعب الدرامي من اللعب الرمزي؟ حيث إنّ كلاهما (البنائي والدرامي) يتطلّبان القدرة على استخدام الرموز العقلية التي هي قدرة مُلازمة لظهور اللعب الرمزي حسب بياجيه. **الافتراض الثالث**، هل إنّ توسّط اللعب البنائي بين اللعب الوظيفي واللعب الدرامي في مخطط سميلانسكي هو دليل على أنّ اللعب البنائي ينطوي على خصائص كل من اللعب الوظيفي واللعب الدرامي؟

لكي نناقش الافتراضات أعلاه، علينا أن نرجع إلى فكرة أن الطفل في نهاية مرحلة اللعب الوظيفي أي بعد أن ينهي أول عامين من عمره يدخل إلى مرحلة جديدة من اللعب يكون فيها قادراً على استخدام الرموز العقلية (وفقاً لبياجيه وسميلانسكي)، فضلاً عن أنه ما يزال يمارس سلوكيات ترجع إلى اللعب الوظيفي. وفقاً لهذه الفكرة التي يقرها كل من بياجيه وسميلانسكي فإن الافتراض الأول الذي ينص على اللعب البنائي هو خليط من سمات اللعب الوظيفي واللعب الرمزي يكون مقبولاً. والافتراض الثاني هو مقبول أيضاً بوصف أن ظهور اللعب البنائي واللعب الدرامي يتطلب نمو القدرة على استخدام الرموز العقلية. أما الافتراض الثالث فيرى الباحث أنه مقبول أيضاً ويستند في ذلك إلى نتائج دراسة حديثة⁽³⁴⁾ تناولت دراسة عناصر التظاهر في اللعب البنائي ومقارنتها مع عناصر التظاهر في اللعب الدرامي. حيث أثبتت إن اللعب البنائي ينطوي على التظاهر وهو ما يشترك به مع اللعب الدرامي. وعلاوة على ذلك، يرى الباحث أن المنهج التكاملي الشامل فيما اتفقت عليه كل من النظريتين لبياجيه وسميلانسكي، هو المنهج الأكثر موضوعية إذ إن مؤدى تلك النظريتين هو أن اللعب البنائي قد يتضمن بعض الخصائص التي تعود إلى اللعب الوظيفي، فضلاً عن أنه ينطوي على عناصر التظاهر التي هي صفة مميزة لكل من اللعب الرمزي واللعب الدرامي.

اللعب والإبداع

العلاقة بين اللعب والعملية الإبداعية أمر بالغ الأهمية لنمو الطفل. وإن الربط بين اللعب والإبداع مهم بشكل خاص لأن إجراءات تطوير الإبداع تعد حاسمة ولأن الأطفال يقضون، ويرغبون في قضاء قدر كبير من الوقت في اللعب^(35; 36). ووصفت كراسنور وبيبلر⁽³⁷⁾ اللعب بأنه يضم عناصر مشتركة: الدافع الداخلي، والمتعة، والمرونة، وإن جودة ما يجري ليست حرفية ولكن خيالية إلى حد ما. حيث يوفر اللعب الحرية التي قد تتكشف فيها قدرات التفكير الإبداعي، وقد تكون للمرونة والخيال اللذين يظهرهما الأطفال في بعض أنواع اللعب مثل اللعب الخيالي ولعب الأدوار واللعب البنائي قيمة للتفكير الإبداعي في أنشطة أخرى^(36; 38). ولاحظ بياجيه Piaget الدور المهم للعب في النمو المعرفي والخيالي للأطفال، ملاحظاً أن اللعب يوفر شيئاً من الخيال الإبداعي المستخدم في الفكر والعقل اللاحقين. وخلص روس Russ إلى أن اللعب يسهل إبداع الأطفال بخمس طرائق: (1) اللعب ينطوي على جمعيات صنع الممارسة. (2) يؤدي اللعب إلى استخدام الرموز، وإعادة تركيب الأفكار، والتلاعب في تمثيلات الأشياء. (3) يسمح اللعب بالتعبير عن التأثير الإيجابي وتجربته. (4) يسمح اللعب بالتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية. (5) ويساعد اللعب على تطوير بنية معرفية لاحتواء، ودمج وتعديل التأثير^(39; 30).

وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية التي حققت في اللعب والإبداع، وقدمت أدلة على أن اللعب يحفز الإبداع لدى الأطفال، ففي دراسة أجراها هوارد جونز وزملاؤه⁽⁴⁰⁾، قُسم الأطفال إلى مجموعتين، سمح للمجموعة الأولى باللعب بحرية مع الصلصال الملحي، وطلب من المجموعة الثانية إكمال تمرين الكتابة اليدوية قبل الانخراط في مهمة إبداعية. أوضحت النتائج أن الأطفال الذين لعبوا بحرية مقدماً أظهروا طلاقة وأصالة ترابطية أفضل من أولئك في مجموعة الكتابة اليدوية. كما أكد هولمز وزملاؤه⁽⁴¹⁾، وجود علاقة قوية بين الإبداع واللعب الاجتماعي لدى الأطفال. وفي دراسة أجراها غاريغوردويل وبيروكو⁽⁴²⁾ كان الهدف منها تقييم تأثير برنامج اللعب التعاوني والإبداعي على إبداع أطفال ما قبل المدرسة، حيث أشارت نتائجها إلى أن البرنامج حفز الإبداع بشكل كبير. وفي دراسة أخرى أجراها غاريغوردويل⁽⁴²⁾، أشارت نتائجها إلى أن برنامج التدخل القائم على اللعب التعاوني والإبداعي حفز الإبداع اللفظي والإبداع التصويري بشكل كبير.

وفيما يخص الدراسات العربية فقد أشارت نتائج دراسة العامري⁽⁴³⁾، إلى أن برنامج اللعب كان له أثر دال على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. وتوصلت نتائج دراسة زكري ونوار⁽⁴⁴⁾ إلى وجود علاقة إيجابية بين نشاط اللعب وتنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. وفي دراسة أجراها العجيلي والدهامشة⁽⁴⁵⁾، استنتج الباحثان بأن البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية فعال في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. وتوصلت دراسة عبد الرزاق وزملاؤه⁽⁴⁶⁾، بأن للألعاب التمثيلية تأثيراً إيجابياً في تطوير التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. كما توصلت دراسة الملاحه⁽⁴⁷⁾ إلى وجود تأثير إيجابي للتدريب على برنامج اللعب التخيلي في تنمية الأداء الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة. وأشارت دراسة يونس وآل مراد⁽⁴⁸⁾ إلى برنامج الألعاب الصغيرة حقق تطوراً في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. وبناءً على ما تم عرضه فإن اللعب يُعدّ من أنسب الوسائل التي يمكن أن تنمي التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وهذا ما دفع الباحث إلى تبني فكرة إجراء بحث للتعرف على أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي.

التفكير الإبداعي

أن الخبراء في مجال الإبداع يختلفون في توجهاتهم النظرية وبؤرة تركيزهم، مما ينتج عن ذلك تعدّد وتوّع في تعريفات التفكير الإبداعي، وهذا ما دعا الباحث إلى تقصّي البحث عن تعريف حديث يتلاءم مع الإطار النظري للبحث الحالي وينسجم مع عيّنته، ولقد وجد الباحث أن هناك اتجاهين حول التعريف الأكثر قبولاً للتفكير الإبداعي: الاتجاه الأول يشترط وجود فكرتين أساسيتين في أي تعريف للتفكير الإبداعي، الفكرة الأولى "الأصالة" والفكرة الثانية هي نوع المنتج أو الإجراء، سواء كان ذلك حلاً لمشكلة، إنتاج فكرة مكتملة، أم شيء ملموس مثل اختراع أو عمل فني^(49; 50; 51; 52; 53; 54; 55). أما الاتجاه الثاني فهو الأحداث الذي يشترط توفر فكرتين أساسيتين أيضاً في أي تعريف للتفكير الإبداعي، الفكرة الأولى هي "الجدة" بدلاً من "الأصالة"، أي أن فكرة شخص ما؛ لكي تعد فكرة إبداعية، لا ينبغي أن تجسّد التفكير الذي لم يحدث من قبل في أي شخص. بل إن التفكير الإبداعي هو التفكير الجديد بالنسبة لذلك الفرد. أما الفكرة الثانية فهي "القيمة" أي قيمة المنتج الإبداعي وهذه الفكرة لها أثران. أولاً، يعني ضمناً أن الإبداع هو بطبيعته اجتماعي. أما الأثر الثاني فيربط التفكير الإبداعي بما يُسمّى بالتفكير النقدي، حيث يتم إجراء الاختيارات والتقييمات النقدية من قبل المشاركين والمراقبين كجزء من أي عملية إبداعية. إن هذا الاتجاه هو نتاج عمل بحثي كبير لمنظري المكونات^(56; 57; 58; 59). ووفقاً لهذا الاتجاه عرّف ستيرنبرغ⁽⁶⁰⁾ التفكير الإبداعي بأنه "تفكير يتسم بالجدة وإنتاج أفكار ذات قيمة". أما أمابيل⁽⁶¹⁾ فقد عرّفت التفكير الإبداعي بأنه "إنتاج استجابة أو منتج أو حل جديد ومناسب لمهمة مفتوحة". وتعقّب أمابيل على تعريفها فنقول على الرغم من أن الاستجابة يجب أن تكون جديدة، إلّا أنها لا يمكن أن تكون مختلفة فقط، قد يكون الكلام غير المنطقي للمصاب بالفصام جديداً، لكن قلّة منهم قد يعدونه مُبدعاً. ومن ثم، يجب أن تكون الاستجابة مناسبة أيضاً للمهمة المراد إكمالها أو المشكلة المراد حلّها؛ بمعنى أنه يجب أن يكون ذات قيمة، أو صحيحة، أو ممكنة، أو مناسبة بطريقة ما لهدف مُعيّن. علاوة على ذلك، يجب أن تكون المهمة مفتوحة النهاية، بدلاً من أن يكون لها حل واحد واضح. في النهاية، يكون الرد أو المنتج مبدعاً لدرجة أنه ينظر إليه على أنه إبداعي من قبل أشخاص على دراية بالمجال الذي تم إنتاجه فيه.

ويرى الباحث أن هناك فرقاً جوهرياً بين الاتجاهين وما ينتج عنهما من تعاريف، فالاتجاه الأول يقتصر على دراسة "الإبداع الكبير" لدى البالغين لأنه يجعل من الأصالة شرطاً للإبداع، أما الاتجاه الثاني فهو يشمل كل من "الإبداع القليل" و"الإبداع الكبير"، أي أنه يسمح بدراسة الإبداع لدى الأطفال والكبار على حد سواء، لأنه يرى أن الإبداع هو كل نتاج جديد بالنسبة لذلك الشخص المُنشئ، ومناسباً لهدف معين. وهذا ما

دعا الباحث إلى تبني الاتجاه الثاني القائم على نظريات المكونات "نظريات النظم" التي ترى أنَّ الإبداع مفهوم معقد يتكوّن من مكونات معرفية وشخصية تتفاعل فيما بينها في المجال البيئي، على عكس النظرة الكلاسيكية الضيقة التي تجعل من الإبداع مرادفاً للتفكير التباعدي. فضلاً عن أنَّ هذه النظريات -على حد علم الباحث- لم تتناولها أيّ دراسة تبحث في الإبداع لدى أطفال الرياض، على الرغم من أنَّها تطرح تفسيراً دقيقاً وشاملاً لمفهوم الإبداع المعقد سواء لدى الأطفال أم الكبار، فهي تغطّي جميع مستويات الإبداع بدءاً من المستويات المنخفضة الموجودة في الحياة اليومية إلى أعلى المستويات من الإبداع الموجودة في الاكتشافات العلمية والاختراعات والأعمال الفنية ذات الأهمية التاريخية.

الإبداع في ضوء نظريات الأنظمة الحديثة

منذ ثمانينات القرن العشرين، اتفق العديد من الباحثين في مجال الإبداع على أنَّ المكونات المتعددة يجب أن تتلاقى لكي يحدث الإبداع، ويتلخص الإجماع المشترك في أنَّ المنظور الفردي المفرط غير كاف للكشف عن الطبيعة المعقدة للإبداع⁽⁶²⁾. إنَّ إبداع الشخص ينطوي على تفاعل بين عوامل متعددة داخل الشخص وخارجه، ولذلك لا يمكن فحصه على النحو الأمثل إلّا إذا أخذ كلا من المتغيرات الفردية والبيئية في الاعتبار، والواقع أنَّ هذا النهج الجديد الذي نفضّل تسميته الطريقة التي أطلق عليها سيكسزينتميهالي Csikszentmihalyi وصف "نهج الأنظمة"، أصبح الاتجاه الجديد في دراسة الإبداع⁽⁶³⁾. وأفضل طريقة لتمثيل هذا النهج هي النماذج الآتية: نظرية المكونات الأساسية للإبداع^(56; 64)، نظرية الاستثمار للإبداع^(58; 65) ونظرية الإبداع المسؤول⁽⁵⁹⁾، ونظرية الأنظمة في الإبداع^(66; 63)، وسيتناول الباحث نظرية الإبداع المسؤول لإربان لأنها تمثل الأساس النظري لاختبار التفكير الإبداعي TCT-DP المتبنى في البحث الحالي.

نظرية الإبداع المسؤول Responsible Createlligence Theory

إنَّ الإبداع أو التمثيل الإبداعي وفقاً لإربان يتضمّن أكثر بكثير من مجرد التفكير التباعدي؛ إنه ليس مجرد توجّه معرفي، ولكنّ الوظائف الإبداعية المعرفية الخاصة مرتبطة بمجموعة كاملة من سمات الشخصية. لذلك، من المهم والضروري تضمين مكونات الهيكل الشخصي المسؤولة عن السلوك الإبداعي وكذلك التعرّف على التبعيات المتبادلة للفرد والبيئة خلال عملية التطوير والنشاط الإبداعي بأكملها⁽⁶⁷⁾. اقترح إربان مجموعتين رئيسيتين من مكونات الإبداع: المكونات المعرفية، والمكونات الشخصية⁽³⁶⁾.

الثلاثة الأولى تمثل المكونات المعرفية، وهي كما يأتي:

أ- التفكير والأداء التباعدي

ب- المعرفة العامة وقاعدة التفكير

ت- قاعدة المعرفة الخاصة والمهارات المحددة

أمّا المكونات الثلاثة الأخرى تمثل مكونات الشخصية، وهي كالآتي:

أ- التركيز والالتزام بالمهام

ب- الدوافع

ت- الانفتاح والتسامح مع الغموض

ويشير إربان⁽⁶⁸⁾ إلى أنَّ ديناميكيات وميكانيكا النظام الوظيفي التكويني (المكونات الفرعية أعلاه) تعتمد على (تنشيط/منع أو رعاية/تحفيز/إلهام/تشجيع) تأثيرات الأنظمة البيئية (الفرعية) المختلفة التي ينشط فيها الفرد المبدع. وبالنظر إلى معيار الحداثة وجانب التطور الإبداعي في الطفولة، من الضروري العمل مع نموذج المكونات في ثلاثة "مستويات مرجعية" مختلفة، ولكن متفاعلة فيما بينها (أ، ب، ت):

- أ- البعد الفردي الذاتي مع البيئة المباشرة، الظرفية، المادية والاجتماعية.
ب- البعد الجماعي أو المحلي مع الأسرة، ومجموعة الأقران، والمدرسة، والنظام التعليمي المحلي، والبيئة الصغيرة.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث: تم اتباع المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقام الباحث بتوزيع الأفراد عشوائياً على كل مجموعة قبل الاختبار القبلي، وتمت المكافأة بين المجموعتين في متغيرات (التفكير الإبداعي؛ الذكاء؛ العمر بالأشهر؛ التحصيل الدراسي للأب؛ التحصيل الدراسي للأم) حيث تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي في حين تركت المجموعة الضابطة دون التعرض للبرنامج واستعملت مرجعاً للمقارنات والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): التصميم التجريبي

الاختبار	المتغير المستقل	الاختبار	المجموعة
بعدي	البرنامج التعليمي	قبلي	التجريبية
بعدي	-	قبلي	الضابطة

مجتمع البحث: يعني جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث⁽⁶⁹⁾. ويتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض الحكومية التابعة لمركز محافظة بابل للعام الدراسي (2019-2020) ممن هم بعمر (5-6) سنوات (مرحلة التمهيدي) من كلا الجنسين (ذكور - إناث) والبالغ عددهم (4374) طفلاً وطفلة بواقع (2175) ذكراً و (2199) إناثاً يتوزعون على (36) روضة حكومية. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): عدد أفراد مجتمع البحث في رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية محافظة بابل

المجموع	عدد أطفال التمهيدي		عدد الرياض	المديرية
	اناث	ذكور		
4374	2199	2175	36	تربية محافظ بابل

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (10) طفلاً وطفلة من روضة الكرامة الحكومية التي تم اختيارها بصورة قصدية، (5) منهم مجموعة تجريبية (5) مجموعة ضابطة. وفي ظل هذه الظروف الصعبة وغير الطبيعية، المتمثلة بظروف جائحة كورونا وما رافقها من فرض حظر عام للتجوال التي وقفت مانعاً أمام إجراء التجربة في رياض الأطفال، اضطر الباحث إلى أن يجد مكاناً آخر مناسباً لإجراء التجربة، وبعد استشارة بعض الأساتذة من قسم العلوم التربوية والنفسية ملحق (5)، تم التوصل إلى أن أنسب مكان في ظل هذه الظروف الاستثنائية هو أن يقوم الباحث بتهيئة قاعة مناسبة في بيته تتوافر فيها الظروف المطلوبة كافة لإجراء التجربة وإنجاحها. حيث قام الباحث بتوزيع الأطفال بشكل عشوائي على مجموعتين، واختار كلًا من

المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية أيضاً وكما هو موضح في الجدول (3). ورغم أن عدد العينة يعدّ قليلاً نسبياً، إلا أن Uma Sekaran يشير إلى أن في بعض الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عالياً فإن حجم عينة مقداره 10 إلى 20 مفردة قد يكون مقبولا⁽⁷⁰⁾.

جدول (3): توزيع عينة البحث

العينة	الذكور	الإناث	المجموع
المجموعة التجريبية	3	2	5
المجموعة الضابطة	2	3	5
المجموع	5	5	10

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" TCT-DP :

يُعد اختبار "إنتاج الرسوم" TCT-DP من أحدث اختبارات الإبداع، الذي طوره إربان وجيلين (Urban & Jellen) في عام 1996 لقياس القدرات الإبداعية العامة بشكل مختلف عن أدوات قياس الإبداع الأخرى، وبنظرته الشمولية للإبداع ومنحاه غير الكمي في قياسه وإمكانية تطبيقه على الأفراد المختلفين في القدرة من جميع الأعمار. فهو اختبار متحرر من أثر الثقافة (غير متحيز ثقافياً)، كما أنه سهل التطبيق والتصحيح وفعل في تقييم الإبداع وبأخذ منهجاً مختلفاً عن باقي الاختبارات عن طريق تركيزه على الناتج "إنتاج الصورة". إن استخدام الرسم في الاختبار يضمن درجة عالية من الإنصاف للثقافة التي لا تتوفر في اختبارات الإبداع اللفظي عادةً. وعلى النقيض من اختبارات الإبداع التقليدية التي لا تعطي سوى معلومات كمية حول جانب مقيد للغاية من الإبداع فقط، فإن اختبار TCT-DP يتعرف إلى الصفات النوعية القيمة للإنجاز الإبداعي، إذ إنه لا يتناول -عند قياسه للإبداع- الجوانب المتباينة، والجوانب الكمية التي لا تزال محدودة، لكنه يأخذ بالحسبان الجوانب النوعية كالمحتوى (الشكل، التركيب، التفصيل، والمكونات الأخرى التي تم التأكيد عليها في الأدبيات، مثل المخاطرة، الإجابة غير التقليدية، العاطفة، والفكاهة)، وهذا ما يميزه عن غيره من اختبارات الإبداع بإضافته عناصر نوعية جديدة⁽⁷¹⁾.

دلالات الصدق والثبات لاختبار "إنتاج الرسوم" TCT-DP

تناولت دراسات عدة اختبار "إنتاج الرسوم" TCT-DP، منها دراسة فولانيسكا ونيكا⁽⁷²⁾ التي أجريت في بولندا لتقنيته. إذ أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين اختبار TCT-DP واختبار "رافن للمصفوفات المتتابعة للذكاء" بلغ (0,44) للعينة الكلية، في حين كان معامل الارتباط بين الاختبارين في عينة المبدعين (0,14)، وهذا دليل على صدق اختبار TCT-DP عن طريق قياسه سمة غير الذكاء.

كما استكشفت دراسة رودويتش⁽⁷³⁾ قابلية تطبيق اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" TCT-DP في السياق الثقافي الصيني لهونغ كونغ. حيث فُحصت الخصائص السيكومترية للدرجات على اختبار TCT-DP في عينة حجمها (2368) طالباً صينياً من هونغ كونغ تتراوح أعمارهم بين (12 و 16) عاماً. حيث قارنت الدراسة معاملات الاتساق الداخلي لـ TCT-DP وإعادة الاختبار لعينة هونغ كونغ مع النتائج التي تم الإبلاغ عنها سابقاً للعينات الأوروبية. كما تم تقييم كل من صدق البناء والصدق التمييزي وصدق

المحك التلازمي لدرجات الاختبار. حيث قدمت البيانات أدلة تجريبية مشجعة على صدق البناء والصدق التمييزي لاختبار TCT-DP؛ فكانت الخصائص السيكومترية للاختبار مماثلة لتلك التي تم الحصول عليها من العينات الأوروبية.

أما دراسة كاليس وروك كرومينيا⁽⁷⁴⁾ فقد بحثت استقصاء الخصائص السيكومترية لاختبار TCT-DP وتقنيته في دولة "لاتفيا". إذ بلغ معامل ثبات المُقَدِّرين للدرجة الكلية (0,97)، وللاختبارات الفرعية تراوح بين (0,82 و 0,98). وبلغت قيمة ثبات التكافؤ للصورتين (أ) و (ب) (0,66 و 0,68) على التوالي، كما جاءت دلالات صدق البناء للاختبار باستخدام التحليل العاملي تتفق مع الصورة الألمانية.

وفيما يخص البيئة العربية، فقد أجرى عباس وظاظا⁽⁷¹⁾ دراسة هدفت إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" TCT-DP في البيئة الأردنية. ولكون الاختبار متحرراً من أثر الثقافة فقد طُبِّق دون تعديل على محتواه وبعد ترجمة معاييرهِ على عينة حجمها (1370) طالباً وطالبةً تتراوح أعمارهم بين (6 و 18) سنة تمَّ اختيارهم وفق أسلوب المعاينة العشوائية العنقودية من المدارس الأردنية. جرى التأكد من ثبات الاختبار في العينة الأردنية بطرق عدة: التكافؤ؛ الإعادة؛ الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" وثبات المُقَدِّرين للصورتين (أ) و (ب)، إذ جاء الثبات مماثلاً -تقريباً- للعينة الأصلية (الألمانية). كما جاءت نتائج تقييم صدق الاختبار بدلالة صدق البناء وصدق المحك التلازمي مماثلة لنتائج الدراسات التي أجريت عليه. وحول البناء العاملي للاختبار، فقد أظهر التحليل العاملي تحقيقه لأحادية البعد؛ أي أنه يقيس سمةً واحدةً وهي الإبداع. وأوصت الدراسة باستخدام الاختبار في صورته الأردنية في الكشف عن المبدعين؛ لكونه حقق خصائص سيكومترية مشابهة للعينة الألمانية.

مما سبق يلاحظ بأنَّ اختبار "إنتاج الرسوم" TCT-DP قد حقق دلالات صدق وثبات متشابهة في معظم الدراسات الأجنبية والعربية، وهذا ما يؤكد بأن الاختبار (متحرر من أثر الثقافة) فضلاً عن أنه يتمتع بقدر كافٍ نسبياً من دلالات الصدق والثبات التي تدعم استخدام هذا الاختبار في البحث الحالي.

ثانياً: البرنامج التعليمي

لتحقيق أهداف البحث، تم بناء برنامج تعليمي قائم على اللعب البنائي لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. وإن الباحث اتبع عدداً من الخطوات سواء في إعداد البرنامج أم في تطبيقه. علماً بأنَّ هذه الخطوات قد تم اتباعها في عدد من الدراسات العلمية السابقة القائمة على برامج تعليمية^(75؛ 76؛ 77؛ 78؛ 79).

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض.

الأهداف الخاصة للبرنامج

- تنمية مهارات التفكير التباعدي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الإحساس بالمشكلة).
 - تنمية مهارة التحليل.
 - تنمية مهارة التركيب.
 - تنمية حب الاستطلاع.
 - تشجيع الأطفال على مواجهة المشكلات والبحث عن الحلول الإبداعية لها.
 - تشجيع الأطفال على الاستعداد لتحمل المخاطر.
- الأهداف السلوكية: صاغ الباحث مجموعة من الأهداف السلوكية لكل نشاط من أنشطة البرنامج التعليمي، وبحسب طبيعة كل نشاط، إذ تضمنت مجموعة من الأهداف المعرفية، الوجدانية، المهارية.

محتوى البرنامج

يعد المحتوى أحد أهم المكونات الأساسية في البرنامج، ولقد تم بناء محتوى البرنامج استناداً إلى أدبيات الدراسات السابقة والأطر النظرية المتعلقة باللعب والتفكير الإبداعي والمراحل المميزة للعب البنائي في مرحلة رياض الأطفال، حيث قام الباحث بالاطلاع ومراجعة مجموعة من الدراسات العلمية السابقة التي تؤكد على أن التفكير الإبداعي يمكن تنميته عن طريق التدريب وفقاً لبرامج علمية منظمة مثل دراسة انطونيتي⁽⁸⁰⁾ ودراسة بير⁽¹⁷⁾ ودراسة فليث وآخرون⁽⁸¹⁾ ودراسة غارايغوردوبي وبيرويكو⁽⁴⁾ ودراسة كوماريك وبروتنيكوف⁽²⁰⁾ ودراسة الدبانة⁽⁸²⁾ ودراسة المشرفي⁽⁸³⁾ ودراسة الهولي⁽⁸⁴⁾ ودراسة خضر⁽⁸⁵⁾ ودراسة هادي⁽⁸⁶⁾. وكذلك مراجعته للدراسات العلمية السابقة التي تؤكد بأن اللعب هو عامل مهم وأساسي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال مثل دراسة هارود-جونس وآخرون⁽⁸⁷⁾ ودراسة كيورا وفيسيلاك⁽⁸⁸⁾ ودراسة ميلو⁽⁸⁹⁾ ودراسة سانسانو⁽⁹⁰⁾ ودراسة تساي⁽⁹¹⁾ ودراسة العامري⁽⁴³⁾ ودراسة العامري⁽⁹²⁾ ودراسة العجيلي⁽⁴⁵⁾ ودراسة أسعد وآخرون⁽⁹³⁾ ودراسة آل مراد⁽⁹⁴⁾ ودراسة صومان⁽⁹⁵⁾. وكان محتوى البرنامج يتكون من⁽²⁴⁾ نشاطاً موزعاً على (6) أسابيع وهو: (بناء المنازل، بناء العمارات، بناء مؤسسات المدينة، بناء الكراجات والجسور، تشييد حديقة الحيوانات وتشبيد السوق، بناء المدينة) وكما هو موضح في جدول (4)

جدول (4): نشاطات برنامج اللعب البنائي

الأسبوع والنشاط	تسلسل النشاطات	عنوان النشاط	اليوم	التاريخ
الأسبوع الأول بناء المنازل	نشاط 1	لعب واستكشاف	الاثنين	2020-6-1
	نشاط 2	ابن منزلك الخاص	الثلاثاء	2020-6-2
	نشاط 3	تحدي بناء المنازل	الأربعاء	2020-6-3
الأسبوع الثاني بناء العمارات	نشاط 4	استكشاف	الأحد	2020-6-7
	نشاط 5	بناء عمارات مختلفة الأشكال 1	الاثنين	2020-6-8
	نشاط 6	بناء عمارات مختلفة الأشكال 2	الثلاثاء	2020-6-9
الأسبوع الثالث بناء مؤسسات المدينة	نشاط 7	بناء الروضة	الأحد	2020-6-14
	نشاط 8	بناء المطار	الاثنين	2020-6-15
	نشاط 9	بناء المطار	الثلاثاء	2020-6-16
الأسبوع الرابع بناء الكراجات والجسور	نشاط 10	استكشاف	الأحد	2020-6-21
	نشاط 11	بناء الكراجات	الاثنين	2020-6-22
	نشاط 12	عبور النهر	الثلاثاء	2020-6-23
	نشاط 13	طرق سريعة دون زحام	الأربعاء	2020-6-24
الأسبوع الخامس تشييد حديقة الحيوانات وتشييد السوق	نشاط 14	استكشاف	الأحد	2020-6-28
	نشاط 15	بناء أقفاص الحيوانات	الاثنين	2020-6-29
	نشاط 16	استكشاف	الثلاثاء	2020-6-30
	نشاط 17	أنت البائع	الأربعاء	2020-7-1
الأسبوع السادس بناء المدينة	نشاط 18	هيا نبني المنازل	الأحد	2020-7-5
	نشاط 19	هيا نبني العمارات	الاثنين	2020-7-6

2020-7-7	الثلاثاء	هيا نبني مؤسسات المدينة	نشاط 20
2020-7-8	الأربعاء	هيا نبني الكراجات	نشاط 21
2020-7-9	الخميس	هيا نبني الجسور	نشاط 22
2020-7-10	الجمعة	هيا نبني نُشيد حديقة الحيوانات	نشاط 23
2020-7-11	السبت	هيا نبني سوق المدينة	نشاط 24

مدى صلاحية البرنامج التعليمي

قام الباحث بعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، لاستخراج صدق البرنامج من أجل معرفة مدى ملاءمته لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، وذلك عن طريق إبداء آرائهم حول ما يأتي:-

- 1- مدى ملائمة النشاطات أو الدروس التعليمية لأطفال الرياض بعمر (5-6).
- 2- مدى فاعلية النشاطات أو الدروس في تحقيق أهداف البرنامج.
- 3- مدى ملائمة الوقت المخصص لإنجاز كل نشاط.
- 4- مدى ملائمة الأهداف السلوكية لكل نشاط.
- 5- مدى ملائمة أساليب التعزيز والتغذية الراجعة وأساليب التقويم والوقت المخصص وطرائق وأساليب الأنشطة التعليمية للبرنامج التعليمي.

إذ تمت الموافقة من قبل الخبراء على دروس أو نشاطات البرنامج وملاءمتها لتحقيق أهداف البرنامج مع إعطاء بعض التوجيهات لتعديل بعض الفقرات. ولقد تم الأخذ بآراء الخبراء وإجراء التعديلات لجعل محتوى البرنامج جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية.

الإجراءات الفعلية للتطبيق

- 1- قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" TCT-DP على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار القبلي).
- 2- قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي على أطفال المجموعة التجريبية، ولقد بدأ البرنامج في 2020/6/1 ولغاية 2020/7/11 أي خلال مدة (42) يوماً وكان زمن كل جلسة (90) دقيقة بتوسطها مدة استراحة لمدة (15) دقيقة يكون فيها الأطفال بعيدين عن نشاط اللعب.
- 3- بعد إنهاء تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية طبق الباحث اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" TCT-DP على المجموعتين التجريبية والضابطة (الاختبار البعدي)
- 4- وبعد مرور شهر من تطبيق (الاختبار البعدي) قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي التتابعي للتعرف على حجم الأثر للبرنامج التعليمي.

الوسائل الإحصائية

بتطبيق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1- اختبار مان-وتني

استخدم الباحث اختبار مان-وتني لضبط المتغيرات المتمثلة في (درجات الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي؛ درجات اختبار الذكاء؛ العمر الزمني للأطفال)، واستخدم أيضاً لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي للتفكير الإبداعي.

2- اختبار كولموجوروف-سميرنوف

استخدم الباحث اختبار كولموجوروف-سميرنوف في تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للاب ومتغير التحصيل الدراسي للام.

3- اختبار وليكوكسن

استخدم الباحث اختبار وليكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وكذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الاختبار البعدي والنتابي للمجموعة التجريبية.

نتائج البحث

عرض النتائج

الفرضية الأولى التي تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي". للتحقق من صحة الفرضية الأولى قمنا بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وقارنا بين رتب المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان-وتني كما هو موضح بالجدول (4):

جدول (4): نتائج اختبار مان-وتني لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في الاختبار البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					الجدولية	المحسوبة		
التفكير	التجريبية	5	40	8	4	0,00	0,05	دال إحصائياً
الإبداعي	الضابطة	5	15	3				

قيمة مان-وتني الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) تساوي (4)

يتضح من الجدول (4) أن قيمة مان-وتني المحسوبة البالغة (0,00) أصغر من قيمته الجدولية البالغة (4)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي. لذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية التي تنص على أنه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي". للتحقق من صحة الفرضية الثانية قمنا بالمقارنة بين

متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" باستخدام اختبار وليكوسن كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5): نتائج اختبار وليكوسن للمجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي في التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي		قيمة وليكوسن		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	5	42,4	83	0,00	2	0,05	دال إحصائياً

قيمة وليكوسن الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) تساوي (2).

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيمة وليكوسن المحسوبة البالغة (0,00) أصغر من قيمته الجدولية البالغة (2)، وهذا يعني أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية من الأطفال بين الاختبارين القبلي والبعدي. لذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة التي تنص على أنَّه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والتابعي". للتحقق من صحة الفرضية الثالثة قمنا بالمقارنة بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والتابعي على اختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" باستخدام اختبار وليكوسن كما هو موضح بالجدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار وليكوسن للمجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والتابعي في التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي		قيمة وليكوسن		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
		الاختبار البعدي	الاختبار التابعي	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	5	83	81,8	2,5	2	0,05	غير دال إحصائياً

قيمة وليكوسن الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) تساوي (2).

يتضح من الجدول (8) أنَّ قيمة وليكوسن المحسوبة البالغة (2,5) أكبر من قيمته الجدولية البالغة (2)، وهذا يعني أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية من الأطفال بين الاختبارين البعدي والتابعي. لذا تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والتابعي وترفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والتابعي.

تفسير النتائج

1- تفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية: كان الهدف من هاتين الفرضيتين التعرف على أثر اللعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي، والتعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي.

يتضح من الجداول (5,4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية من الأطفال بين الاختبارين القبلي والبعدي.

تشير هذه النتائج إلى أن التفكير الإبداعي يمكن تنميته لدى الأطفال عن طريق التدريب وفقاً لبرامج تعليمية منظمة. ويمكن تفسير هذه النتائج المتحققة في ضوء ما أشار إليه ماسلو Maslow الذي اقترح نوعين متميزين من الإبداع: الإبداع الأولي والإبداع الثانوي. ينشأ الإبداع الأولي من العقل اللاوعي وهو "نوع عالمي ومشترك"، بينما ينطوي الإبداع الثانوي على العمل الجاد والتدريب لمساعدة الشخص على إكمال مسعى إبداعي. وهذا مهم لفهم التطور الطبيعي للإبداع في نمو الأطفال لأن فكرة الإبداع الأولي تشير إلى أن جميع الأطفال لديهم القدرة على الإبداع، وتشير فكرة الإبداع الثانوي إلى إمكانية تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال بمرور الوقت^(96; 97). لذا يمكن تعليم التفكير الإبداعي لأي طفل من أي عمر وفي أي موضوع، بدلاً من التركيز فقط على الأداء الأكاديمي⁽⁹⁸⁾.

كما تشير هذه النتائج إلى أن البرنامج التعليمي للعب البنائي الذي تعرض له الأطفال في المجموعة التجريبية كان فعالاً في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. ويرجع ذلك إلى أن جميع نشاطات البرنامج التعليمي كانت قائمة على اللعب الذي بدوره يعد أفضل أسلوب لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. حيث إن العلاقة بين اللعب والعملية الإبداعية وفقاً لإربان أمر بالغ الأهمية لنمو الطفل. وإن الربط بين اللعب والإبداع مهم بشكل خاص لأن إجراءات تطوير الإبداع تعدّ حاسمة ولأن الأطفال يقضون ويرغبون في قضاء قدر كبير من الوقت في اللعب⁽³⁶⁾. فاللعب هو المدخل الوحيد الذي يسمح للأطفال بالتعبير عن أفكارهم. ولاحظ بياحيه الدور المهم للعب في النمو المعرفي والخيالي للأطفال، ملاحظاً أن اللعب يوفر شيئاً من الخيال الإبداعي المستخدم في الفكر والعقل اللاحقين. وإن الأطفال كان لديهم دافع داخلي لأداء نشاطات البرنامج لأن البرنامج قائم على اللعب، وهذا ما أكدته امابيلي التي ترى إن الأطفال لديهم دافع داخلي للعب. والدافع الداخلي عنصر مهم وإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي^(30; 56). وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

كما أن نجاح البرنامج التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض يرجع إلى أن أنشطة البرنامج تضمنت مواقف تتحدى تفكير الأطفال من أجل حثهم على إنتاج أفكار جديدة، وأن الأنشطة كانت قريبة من حياة الطفل اليومية وتوفر جوّاً ديمقراطياً يسمح بالتحدث والتفكير أثناء اللعب في حالة خيالية بعيدة عن التوتر والقلق، وكذلك دون خوف من العقوبات، وأن أنشطة البرنامج بما تتطوي عليه من مواقف تعليمية كانت تعطي دوراً مركزياً للحرية واللعب البنائي الحر الذي تكون فيه إرادة الطفل هي الأكثر فاعلية في التنمية الإبداعية، كما أن الوقت الممتد والمريح لنشاطات البرنامج أعطى فرصة للأطفال للتأمل والاستكشاف

والمخاطرة والفضول مما أدى إلى زيادة التجارب الغنية لدى الأطفال خاصة وأن البيئة التي طبق فيها البرنامج كانت تتوافر على مساحة واسعة للاستكشاف والتجارب المتمثلة بخارطة المدينة مع مواد مختلفة قابلة للتلاعب متمثلة بالوحدات البنائية مما انعكس إيجاباً على تنمية التفكير الإبداعي. فضلاً عن المكافآت التي تشير إلى القيمة المتأصلة للمهمة نفسها. على سبيل المثال، مكافأة الطفل بوقت إضافي لبناء بيت أو عمارة أو جسر أو غير ذلك، كان له دور فعال وإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وهذا يتفق مع ما جاءت به نظرية إربان Urban التي أكدت أن الإبداع أو التمثيل الإبداعي يتضمن أكثر بكثير من مجرد التفكير التباعدي؛ إنه ليس مجرد توجه معرفي، ولكن الوظائف الإبداعية المعرفية الخاصة مرتبطة بمجموعة كاملة من سمات الشخصية. لذلك، من المهم والضروري تضمين مكونات الهيكل الشخصي المسؤولة عن السلوك الإبداعي، وكذلك التعرف على التبعيات المتبادلة للفرد والبيئة خلال عملية التطوير والنشاط الإبداعي بأكملها⁽⁶⁷⁾.

2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة: كان الهدف من هذه الفرضية التعرف على استمرار أثر لعب البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، عن طريق التعرف على الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الرياض في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والتتابعي. يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية من الأطفال بين الاختبارين البعدي والتتابعي في التفكير الإبداعي.

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي للعب البنائي كان له أثر إيجابي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وثبت هذا الأثر لديهم بعد شهر من انتهاء تطبيقه عليهم. أي أن أثر البرنامج التعليمي على الأطفال لم يكن مؤقتاً، وإنما استمر تأثيره لمدة شهر، بعد انتهاء مدة تطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي كان له الأثر في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. وهذه النتيجة تتفق مع مجموعة من الدراسات العلمية السابقة التي تؤكد على أن التفكير الإبداعي يمكن تنميته عن طريق التدريب وفقاً لبرامج تعليمية منظمة مثل دراسة أنطونيتي⁽⁹⁹⁾ ودراسة بير⁽¹⁷⁾ ودراسة فليث وآخرين⁽⁸¹⁾ ودراسة غارايغوردوبي وبيرويكو⁽⁴⁾ ودراسة كوماريك وبروتينيكوفا⁽²⁰⁾ ودراسة الدبابنة⁽⁸²⁾ ودراسة المشرفي⁽⁸³⁾ ودراسة الهولي⁽⁸⁴⁾ ودراسة خضر⁽⁸⁵⁾ ودراسة هادي⁽⁸⁶⁾. فضلاً عن أن هذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات العلمية السابقة التي تؤكد بأن اللعب هو عامل مهم وأساسي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال مثل دراسة هاورد-جونز وآخرين⁽⁸⁷⁾ ودراسة كيورا وفيسيلاك⁽⁸⁸⁾ ودراسة ميلو⁽⁸⁹⁾ ودراسة سانسانوال⁽⁹⁰⁾ ودراسة تساي⁽⁹¹⁾ ودراسة العامري⁽⁴³⁾ ودراسة العامري⁽⁹²⁾ ودراسة العجيلي⁽⁴⁵⁾ ودراسة أسعد وآخرين⁽⁹³⁾ ودراسة آل مراد⁽⁹⁴⁾ ودراسة صومان⁽⁹⁵⁾.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي، توصلنا إلى الاستنتاجات الآتية:

1- يمكن تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعمر (5-6) سنوات.

- 2- إنَّ تعليم التفكير الإبداعي يصبح أمراً ممكناً إذا ما توفر البرنامج التعليمي المناسب والمعلم المتمكن والإمكانات المادية والبيئة الملائمة.
- 3- إنَّ البرنامج التعليمي القائم على اللعب البنائي الذي أعد من قبل الباحث له آثار إيجابية في تنمية التفكير الإبداعي.
- 4- إنَّ الأنشطة والتدريبات للبرنامج التعليمي بما تضمنتها من مواقف وأفكار كان لها الأثر في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال عينة البحث في المجموعة التجريبية.
- 5- الوقت الممتد والمريح لنشاطات البرنامج أدى إلى زيادة التجارب الغنية لدى الأطفال مما انعكس إيجاباً على تنمية التفكير الإبداعي.
- 6- توافر مساحة واسعة للاستكشاف والتجارب المتمثلة بخارطة المدينة مع مواد مختلفة قابلة للتلاعب متمثلة بالوحدات البنائية انعكس إيجاباً على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- 7- طرح الاسئلة المفتوحة من قبل الباحث على الأطفال خلال نشاطات البرنامج كان أسلوباً ناجحاً ساعد في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- 8- قرب موضوعات نشاطات البرنامج من حياة الطفل اليومية، وتوفر الجو الديمقراطي الذي مُنح للأطفال خلال النشاطات كان له دور إيجابي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- 9- إنَّ الأطفال كان لديهم دافع داخلي لأداء نشاطات البرنامج لأنَّ البرنامج قائم على اللعب، والأطفال لديهم دافع داخلي للعب، والدافع الداخلي كان عنصراً مهماً وإيجابياً في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- 10- المكافآت التي تشير إلى القيمة المتأصلة للمهمة نفسها. على سبيل المثال، مكافأة الطفل بوقت إضافي لبناء بيت أو عمارة أو جسر أو غير ذلك، كان له دور فعال وإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :
- 1- على وزارة التربية تضمين التفكير الإبداعي كهدف أساسي من أهداف مرحلة رياض الأطفال وتوفير كل ما يساعد على تحقيق ذلك الهدف.
 - 2- الاستفادة من البرنامج التعليمي الذي أعد من قبل الباحث في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض مما ينعكس إيجاباً على الحياة المستقبلية لهم.
 - 3- تعميم أسلوب اللعب البنائي في رياض الأطفال لثبوت فائدته العملية في تنمية التفكير الإبداعي.
 - 4- ضرورة إنشاء "مركز بناء" في كل روضة من رياض الأطفال وتجهيز هذا المركز بمختلف الوحدات البنائية لما له من أهمية تنموية في مرحلة رياض الأطفال.
 - 5- إثراء منهج وحدة الخبرة لمعلمات رياض الأطفال في العراق بمواد تسهم في تنمية وتحفيز التفكير الإبداعي.
 - 6- ضرورة إقامة دورات تدريبية من قبل مديريات التربية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لزيادة توعيتهن بأهمية التفكير الإبداعي في نمو الأطفال وتطورهم.

- 7- حدث إدارات الرياض على إقامة ندوات توعوية دورية لأولياء الأمور بالتعاون مع طلبة الدراسات العليا في قسم العلوم التربوية والنفسية من أجل رفع مستوى الوعي بأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
- 8- توجيه اهتمام أسر الأطفال لتوفير أدوات اللعب البنائي لما لها من دور مهم في نموهم العقلي بشكل عام ونمو التفكير الإبداعي بشكل خاص.

المقترحات

- استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة، مثل:
- 1- إجراء دراسات وبحوث مماثلة للدراسة الحالية مع عينات أخرى أكبر حجماً في محافظات القطر ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
 - 2- إجراء دراسة مقارنة حول أثر البرنامج التعليمي المعتمد في الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية: (الأطفال الملتحقون برياض الأطفال وغير الملتحقين برياض الأطفال؛ الأطفال في البيئات الغنية ثقافياً والأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً).
 - 3- إجراء دراسات وبحوث حول أثر البرنامج التعليمي المعتمد في الدراسة الحالية في تنمية متغيرات أخرى: (الذاكرة المكانية؛ التدوير العقلي؛ التفكير الهندسي؛ الحس المعماري؛ الذكاء المكاني؛ التخيل العقلي).

CONFLICT OF INTERESTS

There are no conflicts of interest

المصادر

1. جبار، احمد جودة. النظام التربوي والتعليمي في المدارس والجامعات العراقية 1979-2003 دراسة مقارنة مع نوعية التعليم في بعض الدول المتقدمة. مجلة كلية التربية. 2017، المجلد 1، 4، صفحة 548.
2. Drew, W and et a. A value-added strategy for meeting early learning standards. *YC Young Children*. 2008, Vol. 63, 4, pp. 38-44.
3. Tegano, D and et al. Constructive play and problem solving: The role of structure and time in the classroom. *Early child development and care*. 1991, Vol. 68, 1, pp. 27-35.
4. Garaigordobil, M and Berruoco, L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*. 2011, Vol. 14, 2, pp. 608-618.
5. Howard-Jones, P A, Taylor, J and Sutton, L. The effects of play on the creativity of young children. *Early Child Development and Care*. 2002, Vol. 172, 4, pp. 323-328.
6. Metin, P. *The effects of traditional playground equipment design in children's developmental needs*. Middle East Technical University. Ankara : s.n., 2003. Unpublished master thesis.
7. Rubin, K and et al. Play. [ed.] E Hetherington and P Mussen. *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development*. New York : Wiley, 1983, pp. 693-774.
8. Park, J and Han, S. Exploring the pretending elements in block play. *International Journal of Early Childhood Education*. 2017, Vol. 23, 2, pp. 23-38.

9. **Hanline, M and et. al.**, The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: a longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*. 2010, Vol. 180, 8, pp. 1005-1017.
10. **Cohen, L.** Layers of discourse in preschool block play: An examination of children's social interactions. *International Journal of Early Childhood*. 2015, Vol. 47, 2, pp. 267–281.
11. **Isbell, R and Raines, S.** Young children's oral language production in three types of play centers. *Journal of Research in Childhood Education*. 1991, Vol. 5, pp. 140–146.
12. **Wellhausen, K and Kieff, J.** *A constructivist approach to block play in early childhood*. Albany, NY : Delmar, 2001.
13. **Nes, F and Eerde, D.** Spatial structuring and the development of number sense: A case study of young children working with blocks. *The Journal of Mathematical Behavior*. 2010, Vol. 29, pp. 145-159.
14. **Nath, S and Szucs, D.** Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. *Learning and Instruction*. 2014, Vol. 32, pp. 73-80.
15. **Maharani, N and Jannah, M.** THE Effect of Constructive Play With Clay Media Towards Fine Motor Skill of Children. *International Journal of Advanced Research*. 2018, Vol. 6, pp. 87-94.
16. **Simoncini, K and et al.** The Impact of Block Play on Children's Early Mathematics Skills in Rural Papua New Guinea. *International Journal of Early Childhood*. 2020, pp. 1-17.
17. **Baerm J.** The effects of task-specific divergent-thinking training. *The Journal of Creative Behavior*. 1996, Vol. 30, pp. 183-187.
18. **Antonietti, A.** Enhancing creative analogies in primary school children. *North American Journal of Psychology*. 2000, Vol. 2, 1, pp. 75-84.
19. **Fleith, D S, Renzulli, J S and Westberg, K L.** Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*. 2002, Vol. 14, 3-4, pp. 373-386.
20. **Komarik, E and Brutenicova, E.** Effect of creativity training on pre-school children. *Studia Psychologica*. 2003, Vol. 45, 1, pp. 37-42.
21. **الخفاف، إيمان عباس.** اللعب استراتيجيات تعليم حديثة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010.
22. **الأحمد، أمل و منصور، علي.** سيكولوجيا اللعب. دمشق: دار الملايين، 2017.
23. **Urban, K and Jellen, H.** Assessing creative potential world-wide: the first cross-cultural application of the test for creative thinking—drawing production (TCT-DP). *Gifted Education International*. 1989, Vol. 6, 2, pp. 78-86.
24. **Hennessey, B and Amabile, T.** Storytelling as a means of assessing creativity. *Journal of Creative Behavior*. 1988, Vol. 22, pp. 235-247.
25. **Donnelly, B.** Creativity in the workplace. *The Journal of Technology Studies*. 1994, Vol. 20, 2, pp. 4-8.
26. **Colella, V and et al.** *Adventures in modeling: Exploring complex, dynamic systems with StarLogo*. New York : Teachers College Press, 2001.
27. **Fromberg, D and Bergen, D.** *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. s.l. : Routledge, 2015.
28. **Smith, P.** *Children and play: Understanding children's worlds*. s.l. : John Wiley & Sons, 2009.

29. **Johnson, H.** The art of blockbuilding. [ed.] E Hirsch. *The block book*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, 1996, pp. 9-25.
30. **Piaget, J.** *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York : Norton, 1962.
31. **Garwood, S.** Piaget and play: Translating theory into practice. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1982, Vol. 2, 3, pp. 1-13.
32. **Burke, A.** *Ready to learn: Using play to build literacy skills in young learners*. s.l. : Pembroke Publishers Limited, 2010.
33. **Christie, J and Johnsen, E.** Reconceptualizing constructive play: A review of the empirical literature. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*. 1987, pp. 439-452.
34. **Park, J.** A Comparison of the Pretending Elements between Constructive Play and Pretend Play. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2019, Vol. 18, 4, pp. 1-6.
35. **Berretta, S and Privette, G.** Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*. 1990, Vol. 71, 2, pp. 659-666.
36. **Urban, K.** On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*. 1991, Vol. 4, 2, pp. 177-191.
37. **Krasnor, L and Pepler, D.** The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 1980, Vol. 9, pp. 85-95.
38. **Yawkey, T.** Creative dialogue through sociodramatic play and its uses. *The Journal of Creative Behavior*. 1986, Vol. 20, 1, pp. 52-60.
39. **Russ, S.** *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Mahwah, NJ : Erlbaum Associate Publishers, 2004.
40. **Howard-Jones, P and et al.** The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*. 2002, Vol. 172, 4, pp. 323-328.
41. **Holmes, R and et al.** The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*. 2015, Vol. 185, 7, pp. 1180-1197.
42. **Garaigordobil, M.** Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*. 2006, Vol. 18, 3, pp. 329-345.
43. **العامري، فؤاد عبدة مقبل.** فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز. كلية التربية، جامعة صنعاء. 2007. رسالة ماجستير غير منشورة.
44. **زكري، نرجس و نوار، شهرزاد.** نشاط اللعب وعلاقته بتنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 2016، المجلد 26، الصفحات 91-98.
45. **العجيلي، صباح حسين و الدهامشة، أكرم محمد.** فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. المجلة الدولية لتطوير التفوق. 2018، المجلد 9، 16، الصفحات 117-140.
46. **عبد الرزاق، اسعد حسين و آخرون.** تأثير برنامج باللعب التمثيلي في تطوير التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعمر (4-5) سنوات. مجلة علوم التربية الرياضية. 2014، المجلد 7، 2، الصفحات 185-196.
47. **الملاحه، حنان عبد الفتاح.** أثر التدريب على برنامج للعب التخيلي على تنمية الاداء الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة. كلية التربية، جامعة طنطا. 1994. رسالة ماجستير غير منشورة.

48. يونس، أفرح ذنون و آل مراد، نيراس يونس. أثر إستخدام الألعاب الصغيرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. 2006، المجلد 4، 1، الصفحات 168-186.
49. **Guilford, J.** Creativity. *American Psychologist*. 1950, Vol. 5, pp. 444-454.
50. **Stein, M.** Creativity and culture. *The Journal of Psychology*. 1953, Vol. 36, pp. 311-322.
51. **Maltzman, I.** On the training of originality. *Psychological Review*. 1960, Vol. 67, pp. 229-242.
52. **Rhodes, M.** An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*. 1961, Vol. 42, pp. 305-310.
53. **Torrance, E.** *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1965.
54. **Nicholls, J.** Creativity in the person who will never produce anything useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*. 1972, Vol. 27, pp. 717-727.
55. **Mayer, R.** Cognitive views of creativity: Creative teaching for creative learning. *Contemporary Educational Psychology*. 1989, Vol. 14, pp. 203-211.
56. **Amabile, T.** *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. s.l. : Westview, 1996.
57. **Csikszentmihalyi, M.** *Creativity; Flow and the psychology of discovery and invention*. s.l. : HarperCollins, 1996.
58. **Sternberg, R and Lubart, T.** Investing in creativity. *American Psychologist*. 1996, Vol. 51, pp. 677-688.
59. **Urban, K.** Assessing creativity: A componential model. In *Creativity: A handbook for teachers*. 2007, pp. 167-184.
60. **Sternberg, R.** Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2003, Vol. 47, 3, pp. 325-338.
61. **Amabile, T.** Componential theory of creativity. *Harvard Business School*. 2012, Vol. 12, 96, pp. 1-10.
62. **Hennessey, B and Amabile, T.** Creativity. *Annual Review of Psychology*. 2010, Vol. 61, 1, pp. 569-598.
63. **Csikszentmihalyi, M.** Society, culture and person: A systems view of creativity. [ed.] Robert Sternberg. *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. s.l. : Cambridge University Press, 1988.
64. **Amabile, T.** *The social psychology of creativity*. s.l. : Springer- Verlag, 1983.
65. **Sternberg, R and Lubart, T.** An investment theory of creativity and its development. *Human Development*. 1991, Vol. 34, pp. 1-31.
66. **Csikszentmihalyi, M.** Society, culture, and person: A systems view of creativity. [ed.] M Csikszentmihalyi. *The Systems Model of Creativity*. s.l. : Springer Netherlands, 2014, pp. 47-61.
67. **Urban, K.** Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*. 1995, Vol. 6, pp. 143-159.
68. **Urban, K.** Responsible Createlligence as Competence for the Future: an Integrative Approach. *Gifted Education International*. 2010, Vol. 27, 1, pp. 39-48.
69. **ملحم، سامي محمد.** *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمّان : دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، 2000.
70. **عبيدات، محمد.** *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. عمّان : دار وائل للطباعة والنشر، 1999.

71. عباس، مها كامل و ظاظا، حيدر إبراهيم. الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الإبداعي "إنتاج الرسوم" في البيئة الأردنية. مجلة العلوم التربوية. 2018، المجلد 30، 4، الصفحات 571-598.
72. *Psychometric characteristics of Urban and Jellen's Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. Wolanska, R and Necka, E. Budapest, October 25-28 : s.n., 1990. Poster presented at the 2nd ECHA-conference.
73. Rudowicz, E. Applicability of the test of creative thinking-drawing production for assessing creative potential of Hong Kong adolescents. *Gifted Child Quarterly*. 2004, Vol. 48, 3, pp. 202-218.
74. Kalis, E, Roke, L and Krumina, I. Investigation of psychometric properties of the test for creative thinking—Drawing production: Evidence from study in Latvia. *The Journal of Creative Behavior*. 2016, Vol. 50, 1, pp. 47-63.
75. إبراهيم، إيمان يونس. تأثير برامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير المعرفي لأطفال الرياض. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. 2007. رسالة ماجستير غير منشورة.
76. الجبوري، رعدة كريم. فاعلية استراتيجيات الخيال العلمي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى أطفال الروضة. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. 2019. رسالة ماجستير غير منشورة.
77. الشهابي، سماح ثائر. اثر برنامج تعليمي في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. 2015. رسالة ماجستير غير منشورة.
78. النعيمي، دعاء صلاح. فاعلية استراتيجيات تنشيط التعلم الصفي في تنمية الحس العلمي لدى أطفال الروضة. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. 2019. رسالة ماجستير غير منشورة.
79. صالح، شفق محمد. اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد لأطفال الرياض. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. 2009. رسالة ماجستير غير منشورة.
80. قطامي، يوسف. المرجع في تعليم التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2014.
81. Fleith, D S and et al. Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*. 2002, Vol. 14, 3-4, pp. 373-386.
82. الدبابنة، خلود أديب. فاعلية برنامج تدريبي للخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7-8) سنوات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. كانون الأول، 2007، المجلد 3، 4، الصفحات 363-383.
83. المشرفي، انشراح إبراهيم. فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. كلية التربية، جامعة الإسكندرية. 2003. رسالة دكتوراه غير منشورة.
84. الهولي، عائشة ناصر محمد. فاعلية برنامج اتجاهات جديدة في الإبداع في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي. 2010. رسالة ماجستير غير منشورة.
85. خضر، نجوى بدر. أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. مجلة جامعة دمشق. 2011، المجلد 27، الصفحات 481-482.
86. هادي، صبا حسين. برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلمية لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. كلية التربية، جامعة ام القرى. 2015. رسالة ماجستير غير منشورة.

87. **Howard-Jones, P A and et al.** The effects of play on the creativity of young children. *Early Child Development and Care*. 2002, Vol. 172 , 4, pp. 323-328.
88. **Kiewra, C and Veselack, E.** Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms.. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 2016, Vol. 4, 1, pp. 70-95.
89. **Mellou, E.** Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*. 1995, Vol. 112, 1, pp. 85-107.
90. **Sansanwal, S.** Pretend play enhances creativity and imagination. *Research gate*. 2014, pp. 70-83.
91. **Tsai, K C.** Play, Imagination, and Creativity: A Brief Literature Review. *Journal of Education and Learning*. 2012, Vol. 1, 2, pp. 15-20.
92. **العامري، عامرة خليل إبراهيم.** أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الإبتكاري لدى أطفال الرياض. مجلة كلية التربية الأساسية. 2008، المجلد 11، 53، الصفحات 373-422.
93. **اسعد، حسين عبد الرزاق، ميثم، محسن وسعد، تايه عبد فليح.** تأثير برنامج باللعب التمثيلي في تطوير التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعمر (4-5) سنوات. مجلة علوم التربية الرياضية. 2014، المجلد 7، 2، الصفحات 185-196.
94. **آل مراد. نبراس يونس محمد.** أثر استخدام الألعاب الصغيرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. 2007، المجلد 4، 1، الصفحات 168-186.
95. **صومان، أحمد إبراهيم.** أثر استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. المجلة الدولية لتطوير التفوق. 2018، المجلد 9، 16، الصفحات 49-76.
96. **Maslow, A.** *The Farther Reaches of Human Nature*. s.l. : Penguin Books, 1971.
97. **Runco, M.** Chapter 2 - Developmental Trends and Influences on Creativity. *Creativity*. San Diego : Academic Press, 2014, pp. 39-67.
98. **Beghetto, R, Kaufman, J and Baer, J.** *Teaching for creativity in the Common Core classroom*. s.l. : Teachers College Press, 2014.
99. **Antonietti, A.** Enhancing creative analogies in primary school children. *North American Journal of Psychology*. 2000, Vol. 2, 1, pp. 75-84.